

**Поварёнкина Надежда Алексеевна**

**учитель-логопед**

**МОУ «Гимназия №2» г. Тихвина**

**Россия, г. Тихвин**

## **КОРРЕКЦИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА В ТРУДАХ**

**Р.И. ЛАЛАЕВОЙ И ЕЕ КОЛЛЕГ**

Система обучения грамоте в России основана преимущественно на аналитико-синтетическом методе. Полноценно сформированные навыки языкового анализа и синтеза помогают школьнику быстро и правильно овладеть «технической» стороной письма, которая, в свою очередь, автоматизируясь, переходит в собственно письменную речь. Но если у ребенка имелись какие-либо нарушения в овладении языковым анализом и синтезом, то во многих случаях они приводят к несовершенству становления навыка письма, а в дальнейшем и к дисграфии.

В классификации нарушений письма у младших школьников Р.И. Лалаева характеризует их причины как следствие, прежде всего, недоразвития у детей компонентов речевой функциональной системы. Одним из наиболее распространенных видов дисграфии является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Как отмечалось ранее, данный вид особенно часто наблюдается у детей, которых характеризует недоразвитие речи в дошкольном и младшем школьном возрасте.

При этой дисграфии у детей могут быть недостаточно сформированы разные виды операций, обеспечивающих полноценное овладение технической стороной письма, то есть структурированием слов и предложений при письме. К таким операциям относят: деление предложений на слова и синтез предложений из слов; слоговой и

фонематический анализ и синтез слов. В письменных работах учащихся эта форма дисграфии проявляется в искажениях структуры слов и предложений. В частности, по данным Р.И. Лалаевой и Л.Г. Парамоновой, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв, пропусках, перестановках и добавлении слогов, слитном написании слов и их разрывах и т.д.

Коррекция дисграфии осуществляется с позиций современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, учитель-логопед выявляет слабые звенья (прежде всего, лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и, в соответствии с этим, планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации, представленные в трудах Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой и других авторов.

В основу такого коррекционного подхода положен принцип преимущественного воздействия на “слабое” звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Важным для полноценной логопедической работы является и учет принципа комплексного подхода. Он предполагает участие в коррекции разных специалистов. В комплексное воздействие входит: медикаментозное и другие виды лечения; занятия с психологом; работа по развитию у детей неречевых психических функций (зрительного и слухового восприятия, зрительно-пространственных представлений, внимания, памяти, мышления); общеобразовательные мероприятия (развитие личности,

коммуникативности, сглаживание негативных черт характера); работа по формированию и совершенствованию всех сторон речи.

Ведущим направлением логопедической работы при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является развитие у детей данных навыков в процессе совершенствования способности произвольно выделять и синтезировать лингвистические единицы членения речи. В зависимости от сложности анализа и синтеза Р.И. Лалаева выделила определенную последовательность в работе.

Одно из направлений работы - развитие у детей навыка анализа и синтеза предложений.

Важно воспитать у детей понимание того, как устроено предложение, что его образуют слова, связанные по смыслу. Работа не сводится только к усвоению детьми навыков анализа и синтеза предложений, она направлена и на развитие грамматического строя речи детей. Далее представлены некоторые виды упражнений, рекомендованные А.В. Ястребовой и М.Р. Львовым:

- выразительное прочтение (повторение) предложения, т.к. интонация помогает лучше понять содержание предложения;
- отработка произнесения предложений с различными видами интонации;
- произнесение предложений с понижением голоса в конце;
- выделение предложений из сплошного текста, без точек и прописных букв (внимание детей фиксируют на границах предложения);
- выделение слов и предложений в слитном тексте без пропусков между словами;
- составление предложений из разрозненных слов;
- распространение предложений с помощью вопросов логопеда, с помощью данных в скобках добавочных слов;

- составление предложений по опорным словам, по опорному слову, по предметной или сюжетной картинке, на заданную тему;
- составления словосочетаний из написанных слов, затем предложений из этих словосочетаний;
- соединение разорванных частей предложений, отделенных друг от друга точками;
- перестановки слов с целью получения нужной фразы.
- Умения определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, согласно рекомендациям Р.И.Лалаевой. Автор предложила следующие виды упражнений:
- придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов;
- придумать предложение с определенным количеством слов;
- увеличить количество слов в предложении до заданного числа;
- по графической схеме придумать соответствующее предложение;
- определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово);
- выделить из текста предложение с определенным количеством слов;
- поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения и т.п.

Второе направление коррекционной работы - развитие у школьников навыков слогового анализа и синтеза.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из слов. Для лучшего усвоения гласных звуков и букв рекомендуются задания:

- уточнить у детей артикуляцию гласных звуков и развить умения различать гласные на слух, по показу беззвучной артикуляции;
- назвать только гласные звуки в словах (сначала – в словах, произношение которых не отличается от написания);
- выделить гласные звуки в словах, найти соответствующие буквы;
- записать только гласные диктуемых слов;
- разложить картинки с определенными гласными звуками в названии под определенным сочетанием букв, обозначающих гласные звуки.

Для непосредственного закрепления слогового анализа и синтеза используются следующие задания:

- определение количества слогов в словах с показом соответствующей цифры;
- узнавание слов по ритмическому рисунку;
- раскладывание предметных картинок в три - четыре ряда в зависимости от количества слогов в их названиях;
- выделение из предложения слов, состоящих из определенного количества слогов;
- выделение первого (второго и т.д.) слога из названий картинок и другие виды заданий.

Третье направление работы - развитие у учащихся навыков фонематического анализа и синтеза слов (звукобуквенного анализа слов).

Согласно рекомендациям В.К. Орфинской, Р.И. Лалаевой логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования видов звукового анализа в онтогенезе и при обучении:

- выделение звука на фоне слова;
- вычленение первого и последнего звуков из слова и определение места звука (начало, середина, конец слова);

- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука в слове по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком).

В соответствии с поэтапным формированием умственных действий (по П.Я. Гальперину), в рекомендациях Р.И. Лалаевой выделяется определенная последовательность в логопедической работе.

I этап - формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия (в материальном плане). Включение этого этапа мотивировано тем, что, согласно теории П.Я.Гальперина, любое умственное действие должно сначала осуществляться ребенком как предметное действие. Звуки не видимы в реальной ситуации, в связи с этим использование условных обозначений (фишек, кружков) помогает материализовать их.

II этап - формирование действия звукового анализа в речевом плане, когда способом анализа слова выступает сама речь ребенка. Исключается опора на материализацию действия и формирование фонематического анализа переводится в речевой план (сначала – используется громкая речь, затем – шепот).

III этап - формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слово и непосредственно на слух не воспринимая его, то есть на основе представлений. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Навыки звукового анализа закрепляются в следующих упражнениях:

- найти общий звук в словах;
- заполнить графические схемы слов под картинками фишками, обозначающими гласные и согласные звуки;

- отобрать картинки, в названии которых определенное количество звуков;
- поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки;
- вспомнить слова с заданным количеством звуков.

Для закрепления навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов в чтении и письме рекомендуются задания:

- вставка пропущенных в словах букв;
- заполнение графической схемы слова буквами;
- выбор из предложений слов с определенным количеством звуков и их запись;
- подбор и запись слов, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте и т.д.

Таким образом, использование рекомендаций к содержанию логопедической работы по коррекции у детей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также рекомендаций по развитию устной и письменной речи у младших школьников, представленных в трудах Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, А.В.Ястребовой, М.Р. Львова и других ученых, позволяет логопедам в более короткие сроки, методически грамотно и эффективно преодолевать у школьников данное нарушение письменной речи.

### **Использованные источники:**

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.: ил.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. Дизайн обложки А.С. Андреев. – СПб.: ИД «МиМ», 2003 – 286 с. (Серия «Детская психология»).

3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н / Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с.
6. Логинова Е.А., Поварёнкина Н.А. Коррекция у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза в трудах Р.И. Лалаевой и ее коллег // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы III междунар. науч. конф., посвящ. памяти учителей Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой 9 дек. 2015 г./ под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – с. 105-111.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985.
8. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 128 с.
9. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб: Союз, 2003.
10. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Книга для учителя-логопеда. – М.: Просвещение, 1984.